

Dörpinghaus, Andreas

Theorie der Bildung. Versuch einer "unzureichenden" Grundlegung

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 464-480



Quellenangabe/ Reference:

Dörpinghaus, Andreas: Theorie der Bildung. Versuch einer "unzureichenden" Grundlegung - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 464-480 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153721 - DOI: 10.25656/01:15372

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153721>

<https://doi.org/10.25656/01:15372>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2015

■ *Thementeil*

Bildung – Renaissance einer Leitidee

■ *Allgemeiner Teil*

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie?

Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Renaissance einer Leitidee

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Bildung – Renaissance einer Leitidee. Einführung in den Thementeil 461

Andreas Dörpinghaus

Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung 464

Dietrich Benner

Erziehung *und* Bildung! Zur Konzeptualisierung
eines erziehenden Unterrichts, der bildet 481

Martin Harant

Die Problematik der *affirmatio* von Herkunft und Fortschritt
als Fluchtpunkte von Bildungsdenken 497

Wolfgang Sander

Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar 517

Allgemeiner Teil

Malte Brinkmann

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische
Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis 527

Felix Berth

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung:
Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er-
und 1970er-Jahren 546

Christian Wevelsiep

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik	565
--	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2014	580
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Education – Renaissance of a Guiding Principle

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Education – Renaissance of a Guiding Principle. An introduction 461

Andreas Dörpinghaus

Theory of Education – Attempt at an “insufficient” foundation 464

Dietrich Benner

Education as ‘Erziehung’ and Education as ‘Bildung’!

On the conceptualization of a nurturing form of teaching that educates 481

Martin Harant

The Issue of the *affirmatio* of Provenance and Progress

as Vanishing Points of Education-Related Thinking 497

Wolfgang Sander

What Does “Renaissance of Education” Mean? – A comment 517

Contributions

Malte Brinkmann

Pedagogical Empiricism – Phenomenological and methodological

annotations on the relation between theory, empiricism, and practice 527

Felix Berth

Forgotten Euphoria – The first wave of enthusiasm for early childhood

education: Explorations into the history of the discipline and into

educational history during the 1960s and 70s 546

Christian Wevelsiep

Overcoming the Concept of Two Separate Groups?

Pedagogical professionalism and inclusive pedagogy 565

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2014 580

Impressum U3

Andreas Dörpinghaus

Theorie der Bildung

Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung

Zusammenfassung: Bildung ist als begriffliche Fähigkeit des Menschen eine aus der Erfahrung stammende Distanzleistung der Verzögerung. Diese Fähigkeit gehört zur natürlichen Ausstattung des Menschen und ist die Bedingung der Möglichkeit jeder hermeneutischen Praxis reflexiver Wahrnehmung, distanzierter Verhaltens und kritischer Reflexivität. Entgegen dem Mythos einer Erfahrung, die sich quasi krisenhaft ereignet und auf die Bildung etwa nur noch nachträglich antwortet, verweist die hier grundgelegte Theorie der Bildung auf das immer schon fungierende begrifflich-reflexive und kritische Moment der Erfahrung, das sie selbst erst überhaupt zu einem Widerfahrnis bildenden Wertes machen kann.

Schlagnworte: Bildung, Begriffe, Erfahrung, Zeit, Distanz

*Wäre es richtig zu sagen, in unsern Begriffen
spiegelt sich unser Leben?
Sie stehen mitten in ihm.
Ludwig Wittgenstein*

1. Bildung und Erfahrung. Über die begrifflichen Fähigkeiten hermeneutischer Praxis

Bildung ist, bei allem, was sie sonst noch sein möge, eine begriffliche, das heißt, hermeneutisch-kritische Fähigkeit, die zu unserer quasi-natürlichen Ausstattung gehört (vgl. hierzu bes. Blumenberg, 2007). Die Rede von einer quasi-natürlichen Ausstattung soll unterstreichen, dass wir uns im Kontext unserer Lebensformen als begriffliche Wesen verstehen und uns zudem derart behandeln. In dieser Anbindung und diesem Verständnis antwortet Bildung in einer spezifisch zu explizierenden Weise auf das existenzielle Phänomen, dass wir gar nicht anders können, als im Leben Erfahrungen zu machen. Erfahrungen sind diejenige Form der Erkenntnis, mit der wir die fungierenden *bildungstheoretischen Grunddimensionen* unserer Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2012) thematisieren. Durch unsere begrifflichen Fähigkeiten begegnen wir unseren bildungstheoretischen Dimensionen grundsätzlich *reflexiv*, das heißt, interpretativ und kritisch mit „unzureichenden“ Überzeugungen und Gründen (vgl. Blumenberg, 1986).

Vorausgesetzt wird dabei, dass wir eben nur durch diese Fähigkeiten überhaupt Erfahrungen machen können und durch sie eine Empfänglichkeit für Fragen nach Sinn und Bedeutung haben (vgl. auch hierzu McDowell, 2012, S. 102). Zugleich soll die

Wendung einer begrifflichen *Fähigkeit* an dieser Stelle unterstreichen, dass der Mensch gerade über *keine* apriorischen Begriffe verfügt, die jenseits der Erfahrung anzusiedeln wären. Begriffe sind isoliert von der Erfahrung schlichtweg nicht zu haben. Vielmehr müssen wir Begriffe selbst als sprachlich groundierte Deutungsmuster und Interpretationsschemata ansehen, mit denen wir Welt begreifen, und die durch begriffliche Fähigkeiten im Erfahrungsgebrauch und unter der Gestalt von Lebensformen erst angeeignet werden.¹ Welt ist dabei nicht nur der Horizont alles dessen, was der Fall ist (Wittgenstein), sondern auch alles dessen, was der Fall sein kann.

Kurzum: Bildung und Erfahrung sind untrennbar miteinander verwoben. Sodann bleibt zu klären, (a) in welchem Verhältnis sie stehen, (b) welche Rolle begriffliche Fähigkeiten dabei spielen und (c) welchen wissenschaftstheoretischen Status Bildung haben kann.

(a) Bildung macht als begriffliche Fähigkeit das *reflexive* Moment der Erfahrung aus.² Damit wird herausgehoben, dass Erfahrung eine Art Erkenntnisurteil ist und keine wie auch immer geartete diffuse Form des Erlebens. Zudem deckt sich Bildung nicht mit Erfahrung, sondern markiert die Weise, wie die präreflexive leibliche Dimension der Erfahrung selbst reflexiv wird und sich Ausdruck zu verleihen sucht. Sie ist darin gegenüber der Erfahrung nicht defizitär, sondern vielmehr die Weise, wie die Erfahrung tatsächlich überhaupt erst *unsere* Erfahrung werden kann. Mit diesem reflexiven Spezifikum kann sie zum Einspruch und Tribunal des Denkens werden (vgl. Quine, 1979, S. 45; hierzu auch McDowell, 2012, bes. S. 12–14), sodass die Rede davon, dass wir eine Erfahrung *machen*, sinnvoll bleibt. Bildung wäre so, betrachtet als *begriffliche* Fähigkeit, immer schon Teil der Erfahrung; die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen, ist nicht unabhängig von dem Bildungsmoment begrifflicher Signatur. Wenn dieser Befund trägt, wäre Bildung eine wesentliche Voraussetzung ihrer eigenen Möglichkeit – ein pädagogisch fataler *circulus vitiosus*, der eine mitunter frühe Förderung begrifflicher Fähigkeiten unabdingbar machte.

(b) Ohne Anbindung an die Erfahrung bliebe Bildung schlichtweg unverständlich. Ein Bildungsgedanke, der nicht klärt, wie er sich auf die Erfahrung bezieht, wäre ein Residuum herkömmlicher Metaphysik. Wilhelm von Humboldt bezieht daher folgerichtig in seinem Fragment zur *Theorie der Bildung des Menschen* die für die Erfahrung

1 Vgl. hierzu insbesondere Wittgenstein (1989), z. B. PU §§ 71, 208, 383 ff. und S. 503, 543. Wittgenstein fasst das Begriffliche als Reflexion auf Sinn und Bedeutung (§ 532) auf, das zugleich in seiner Unschärfe hypothetisch ist (S. 578) und stets offen bleibt für die Welt (vgl. z. B. §§ 68–70). Mit L. Wittgenstein können so begriffliche Fähigkeiten als kritische Reflexion auf die konstitutiven Regeln des Sprachgebrauchs (und damit der Lebensformen), die Ordnungszusammenhänge von sozialer Welt und Wirklichkeit sowie vor allem das Ringen um die Darstellung, Beschreibung und das Verstehen von Wirklichkeit(en) verstanden werden, auf die wir uns sprachlich beziehen. Ferner vgl. auch in dieser Anbindung McDowell (2012).

2 Vgl. vor allem auch die zentralen Arbeiten zur Analyse des Erfahrungsbegriffs in pädagogischen, resp. bildungs- und lerntheoretischen Kontexten von Käte Meyer-Drawe (2008), Christiane Thompson (2009) oder auch Hans-Christoph Koller (2012).

konstitutive und kennzeichnende Wechselwirkung von Spontaneität (Selbsttätigkeit) und Rezeptivität (Empfänglichkeit) unmittelbar auf den Bildungsbegriff (vgl. Humboldt, 2002a, S. 237–238). Er spricht damit konzeptionell die Verwobenheit von Bildung und Erfahrung aus. Das, was Humboldt an dieser Stelle unter „*Selbsttätigkeit*“ versteht, entspricht dem, was hier als *begriffliche Fähigkeit* bezeichnet wird.

Verweilen wir einen Moment bei diesem dichten Textfragment, das allzu oft bereits Gegenstand der Begründung des Bildungsbegriffs war, ohne dass zutage träte, welche letztlich komplexe Funktion Humboldt den natürlichen begrifflichen Fähigkeiten des Menschen zuspricht.³ Humboldt hat, wenn er für die Denkfigur der Wechselwirkung von Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit plädiert – vermutlich auch in Anlehnung an Friedrich Schiller –, eine Art leidende Vernunft im Blick (vgl. Dörpinghaus, 2006), die in ihrer Selbsttätigkeit als begriffliche Fähigkeit Spuren hinterlässt, die nicht von der Reflexivität sinnlicher Prozesse zu trennen ist, ein sinnlich-noetisches Sehen.

Getragen wird der Bildungsbegriff Humboldts am Ende von einer Selbsttätigkeit (vgl. Humboldt, 2002a, S. 237–238), die aber im Zuge eines Weltverständnisses stets mit der Empfänglichkeit verbunden bleiben muss. In *Über Goethes Hermann und Dorothea* unterstreicht er diesen Gedanken, dass Bildung zwar mit den „Werkzeugen“ der Empfänglichkeit Welt aufnimmt, sie aber erst mit den „Kräften“ der Selbsttätigkeit, also mit den begrifflichen Fähigkeiten aneignet. Diese begreifend gestaltende Aneignung durch die Selbsttätigkeit sei am Ende die „allgemeinste, regste und übereinstimmendste Wechselwirkung“ (Humboldt, 2002b, S. 127). Weder kann bei Humboldt die Empfänglichkeit das letzte Wort haben, anderenfalls wäre Bildung die nahezu passive Reproduktion von Weltverhältnissen, zudem erschiene Welt als schlichtweg gegeben, und zwar ohne Beteiligung unserer reflexiven Sinnlichkeit, noch kann es im Bildungsprozess bei einer reinen Wechselwirkung von Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit bleiben, da sie in einem infiniten Regress zu keinen *Spuren* menschlichen Wirkens, wie Humboldt es nennt, führte. Am Ende steht bei Humboldt vielmehr eine *begreifende Aneignung* der Welt durch unsere begrifflichen Fähigkeiten als Resultat eines Verstehensprozesses in den Grunddimensionen von Bildung.

Für unseren Gedankengang ist entscheidend, dass die Wechselwirkung die Weise ist, wie sich die begrifflichen Fähigkeiten der Selbsttätigkeit in unmittelbarer Korrespondenz mit der Empfänglichkeit entwickeln. Diese begrifflichen Fähigkeiten zielen in ihrer *konstitutiven sinnlichen* Dimension nicht etwa auf eine Weltbemächtigung, sondern auf eine Form der Weltaneignung, die Wilhelm von Humboldt eben mit dem Bildungsgedanken verbindet. Diese chiasmatische Wechselwirkung, zu Ende gedacht, heißt daher, dass es keine begrifflichen Fähigkeiten ohne Sinnlichkeit gibt und keine Empfänglichkeit, die nicht schon begrifflich ist. Aber: Begriffliche Fähigkeiten entstehen nach Humboldt nur in der Wechselwirkung mit der Welt, und genau diese Wechselwirkung verbindet er mit dem *Prozess* von Bildung. Bildung ist folglich die Realisierung

3 Gerade mit Blick auf die Rolle der Sprache bedeutende Interpretationen des Humboldt'schen Bildungsgedankens finden sich u. v. a. bspw. bei Koller (1999) oder auch Benner (2003).

und Verfeinerung unserer begrifflichen Fähigkeiten in hermeneutischen Praxen der Aneignung von Welt. Zugleich unterstreicht Humboldt, dass die Wurzeln dieses Prozesses in den natürlichen Kräften des Menschen zu finden sind. Begriffe als Weisen der Weltaneignung, als Deutungsmuster oder Interpretationsschemata sind Ausdruck einer *natürlichen* sprachlichen Fähigkeit oder Kraft, die von der sinnlich-vernünftigen Existenz des Menschen nicht trennbar ist. Bildung kann daher für Humboldt keinesfalls etwas sein, was *neben* der Erfahrung, neben der Wechselwirkung von Spontaneität und Rezeptivität, aus einem unbekannten Reich zur Erfahrung erst hinzukäme. Vielmehr muss sich das Verständnis von Bildung selbst *aus der Erfahrung*, aus der Wechselwirkung herleiten, und zwar, wie gesehen, ausschließlich aus dem Verhältnis ihrer Rezeptivität und Spontaneität.

(c) Es kann keinen Begriff von Bildung geben, der nicht gleichzeitig anzugeben wüsste, welches Verhältnis er zur Erfahrung hat, wie er empirisch auf die Erfahrung anzuwenden wäre (vgl. Strawson, 1992, S. 13). Wiederum kann es keinen sinnvollen Gebrauch des Erfahrungsbegriffs geben, wenn nicht mindestens die Art der begrifflichen Fähigkeiten, die der Erfahrung den Status eines Reflexionsurteils zuschreiben und die eigentliche Bildung des Menschen ausmachen, überhaupt beschrieben werden kann.

Durch ihre konstitutive Bindung an die Erfahrung kann Bildung selbst nicht Teil eines bloßen empirisch-nomologischen Bereiches sein. Die Erfahrung, das macht sie aus und genau das sollte deutlich werden, gehört gerade durch ihre Bindung an den Bildungsgedanken und die mit ihm verbundenen begrifflichen Fähigkeiten in einen *reflexiven* Raum des Sinns und der Bedeutung, der nicht so ohne Weiteres mit dem des Empirisch-Nomologischen kompatibel ist. Dennoch hat Bildung natürlich über die Erfahrung einen ihr eigentümlichen empirischen Gehalt. Doch es gibt gute Gründe, diese beiden Modi der Auskunft über Welt, den empirisch-nomologischen und den begrifflich-reflexiven, zu unterscheiden, um ihr Verhältnis und den empirischen Status von Bildung und Erfahrung sichtbar zu machen.

Erfahrungen, und mit ihnen in der Folge Bildungsprozesse, verweisen auf einen empirischen Gehalt, der nicht zwangsläufig nomologisch, kausalanalytisch verstanden werden muss. Es gibt in Bildungskontexten eine ganze Reihe von Untersuchungen, die wichtige pädagogische Konfigurationen durch ein solches Modell gut abbilden, z. B. unterschiedliche Erhebungen in und über Bildungssektoren, Untersuchungen zum Bildungssystem hinsichtlich gesellschaftlich relevanter Parameter, Erhebungen von spezifischen Kompetenzen u. v. m. Wissenschaftstheoretisch gewendet: Der Raum des Sinns, der Erfahrung und der Bildung, die in der Kantischen Tradition auch als Raum des Intelligiblen oder Noumenalen verstanden werden, sind keineswegs als ein *Gegenentwurf* zum Empirischen zu verstehen, wie es auf den ersten Blick den Anschein haben könnte. Vielmehr wird durch diesen insgesamt begrifflichen Raum, in dem sich Bildungstheorien bewegen müssen, eine spezifische Form des Empirischen sichtbar, die sich aber einem naturwissenschaftlich inspirierten Begriff des Empirischen entziehen muss und sich in einem reflexiven Bereich des Begrifflichen gründet, mit dem wir für Fragen nach Sinn und Bedeutung von Phänomenen und Prozessen empfänglich sind. Es gibt demzufolge einen empirischen Gehalt von Bildung, der sich begrifflich grün-

det und sich im Kontext von Erfahrungen in Fragen nach Sinn und Bedeutung, in Kritik und Reflexivität zeigt. Ohne ein solches grundlegendes Verständnis von Erfahrung und der Explikation eines eigentümlichen empirischen Gehalts von Bildung, der sich nicht mit einem Gebrauch des Empirischen deckt, der sich vorwiegend einer quasi naturwissenschaftlichen Reduktion verdankt, durchzöge den Bildungsbegriff zugleich, und das ist eine der wichtigen Einsichten der Humboldt'schen Denkfigur der *Wechselwirkung*, eine gänzlich unplausible und inkonsistente Dualität von Intelligiblem und Empirischem, die die begrifflichen Fähigkeiten in eine unvereinbare Gegenstellung zur Wahrnehmung brächte. Die Effekte lägen auf der Hand: In einer Trennung des Sinnlichen vom Intelligiblen, und zwar bei gleichzeitiger Reduktion des Sinnlichen auf den Raum eines Empirischen, der nur noch nach naturwissenschaftlichen Gesetzen formiert denkbar wird, bleibt das Intelligible zwangsläufig auf sich allein gestellt, es hätte lebensweltlich-sinnlich keinerlei wirksame Anbindung. Bildung wäre eine Art missglückter Metaphysik. Zugleich wäre aber andererseits auch die Sinnlichkeit im Raum des bloß Empirischen nur noch zu einem nomologischen Modell des Reizes und der Reaktion degradiert, das dann wiederum keinerlei Bedeutung mehr für die Reflexivität des Denkens und den Bildungsprozess hätte (vgl. hierzu z. B. im Anschluss an McDowell auch Honneth, 2003, S. 112).

2. Bildung als Distanzleistung. *Actio per distans*

Ein Ort von Bildung, der sich außerhalb der Erfahrung befindet, ist nicht plausibel begründbar, weder als Ort reiner Reflexion oder Subjektivität noch als einer der reinen Rezeptivität oder gleichsam ontologischen Weltgegebenheit. Aus der Perspektive der Erfahrung ist die Trennung einer intelligiblen Welt der Spontaneität und des Begrifflichen von einer empirischen des Sinnlichen und der Rezeptivität nicht sinnvoll. Für den Bildungsbegriff gibt es daher einen empirischen Gehalt der Erfahrung, der sich aber von der Vorstellung einer empirischen Logik unterscheidet und von ihr nicht eingefangen werden kann. Als begriffliche Wesen leben wir vielmehr in einer Welt des Sinns und der Bedeutung, deren *Gegenstand* zwar die nomologische strukturierte Welt sein kann, die sich aber von ihr insofern unterscheidet, da wir in ihr schlichtweg nicht leben. Bildung ist, so betrachtet, eine im o. g. Sinne natürliche, nicht normativ präfigurierte Fähigkeit des Menschen, sie ist eine begriffliche Leistung, die in der Erfahrung immer schon wirksam ist und auch nur dort ihren empirischen Gehalt fungierender Begriffe im Gebrauch sprachlicher Interpretationsschemata hat. Ihr Ort ist so ausschließlich der Raum von Sinn und Bedeutung, für den sie als eine begriffliche Fähigkeit empfänglich ist.

Diese Befunde haben zugleich Konsequenzen für das Verständnis dessen, was wir hier als *begriffliche Fähigkeiten* bezeichnen: Bildung kann mit guten Gründen als eine begriffliche Fähigkeit gedeutet werden, die die spezifische, von anderen Begriffen und Konzepten unterscheidbare Leistung des Bildungsbegriffs sichtbar und die Explikation von Bildung hin zu Deutungsmustern wie z. B. der Skepsis, Reflexivität, Kritik

oder auch Selbstsorge und -gestaltung verständlich macht (vgl. Dörpinghaus, 2009). Zugleich klammert dieses Verständnis des Begrifflichen das Moment des sinnlich-leiblichen und letztlich offenen Weltbezuges gerade nicht aus, sondern nimmt ihn vielmehr zum Ausgangspunkt begrifflicher Fähigkeiten. Sie enthalten schlichtweg die Möglichkeit, die Welt, auf die wir uns richten, zu verstehen und sich in ihr zu orientieren. Dabei sind diese Fähigkeiten eben immer schon sinnlich konstituiert und im Gebrauch sowie ihrer Genese stets auf eine konkrete Lebenspraxis einer sozialen Welt bezogen. Daran schließen sich allerdings eine Reihe weiterführender Fragen an, die darauf abzielen, genauer zu verstehen, was es mit den begrifflichen Fähigkeiten auf sich hat. Worin besteht beispielsweise und vor allem ihre eigentliche *Leistung*? Warum ist es daher wichtig, dass wir bildungstheoretisch gerade vom Begrifflichen ausgehen? Wie ist ein begriffliches Denken überhaupt möglich, das von vornherein sinnlich ist? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Verständnis von Begriffen und vor allem für den Bildungsgedanken? – Kommen wir mit diesen Fragen noch einmal zurück zu dem, was wir Begriff und Erfahrung nennen.

Eine Theorie der Erfahrung versucht spätestens seit Immanuel Kant das Problem in den Blick zu bekommen, wie sich unsere Begriffe zur Weltbezogenheit unseres Denkens, zu unserem Zur-Welt-Sein verhalten. Begriffe stehen gerade nicht, wie mit dem Verweis auf Wittgenstein angedeutet werden sollte, zwangsläufig dem Sinnlichen gegenüber, auch sind sie nicht notwendig in jeder Verwendungsweise Formen der Weltbemächtigung (vgl. Horkheimer & Adorno, 1944/2008) oder lediglich problematische Abstraktionen von Wirklichkeiten, die ja im Grunde tatsächlich viel komplexer sind. Begriffe oder eigentlich genauer begriffliche Fähigkeiten sind vielmehr konstitutiver *Bestandteil* unserer Erfahrung von Welt und ihren reflexiven Verstehensprozessen. Der Erfahrung ist im Zuge einer Kritik des „Mythos des Gegebenen“ (vgl. Sellars, 1956) kein Eigenrecht einer *Welt an sich* zuzusprechen, dem das Denken nur noch nachträglich reflexiv zu begegnen hätte. Der Mensch hat keinen unmittelbaren Zugang zur Welt, weder *als* Erfahrung noch *in* der Erfahrung. Vielmehr sollten wir herausstellen, dass jede Erfahrung i. e. S. durch Reflexivität gekennzeichnet sein muss und nur, das ist der Gedanke im Anschluss an Humboldt, in der Wechselwirkung von Spontaneität und Rezeptivität, von Begriff und Anschauung überhaupt möglich ist. Daher unterscheidet beispielsweise Kant sehr plausibel Wahrnehmungsurteile von Erfahrungsurteilen, da nur der Erfahrung ein explizit *reflexiver begrifflicher Verstehensprozess* innewohnt. Erfahrungen sind keine bloßen Wahrnehmungsurteile oder gar Erlebnisse, sondern Erkenntnisurteile, also Urteile der begrifflichen Reflexion, die in der *Distanz* zur Wahrnehmung dieser gleichwohl verhaftet bleiben. Ihnen entspricht keineswegs die Exklusivität begrifflicher Gehalte gegenüber oder jenseits einer von der Erfahrung *abgelösten* Wahrnehmung. Genau das gerade nicht.

Daher rührt Kants berühmte Warnung, dass Begriffe ohne Anschauung leer seien, folglich über keinerlei *Gehalt* verfügen. Anschauungen ohne Begriffe wiederum seien blind, das heißt, sie können sich in keiner Weise *verstehend* auf die Welt richten. Es gibt somit, ganz im Sinne des Wechselwirkungsmodells Humboldts, keine Rezeptivität oder Anschauung, die nicht schon begrifflich ist, es gibt keine Begriffe, die nicht immer

schon sinnlich sind. Interessant ist für uns nun, dass Kant in seiner berühmten Formulierung (vgl. KrV, B 75, A 51) den begrifflichen Fähigkeiten offenbar eine sehr spezifische Qualität zuspricht, die von vornherein ein zugleich auch sinnliches Vermögen impliziert. Kant stellt heraus, dass unsere Sinnlichkeit und unsere Anschauungen, die zwar die Inhalte unseres Bewusstseins ermöglichen, ohne Begriffe blind seien, das heißt, die Gegenstände der Welt nicht verstanden werden können. Begriffliche Fähigkeiten, und das ist für unseren Zusammenhang der zentrale Gedanke, werden als eine Art des *Sehenkönnens* bestimmt, anderenfalls die Anschauung schlichtweg *blind* wäre.⁴

Diese begriffliche Fähigkeit des Sehenkönnens wird aber erst möglich, weil sie eine Leistung des Menschen voraussetzt, die mit den Begriffen selbst verbunden ist. Kant, auf den ich mich noch einmal stützen möchte, schreibt ihnen sehr unterschiedliche Funktionen zu. Doch alle diese unterschiedlichen Funktionen können sie nur übernehmen, weil sie vor allem eines leisten: Sie schaffen Distanz (vgl. dazu auch Blumenberg, 2007). Kants Unterscheidung von Wahrnehmungs- und Erfahrungsurteilen, von der bereits oben die Rede war, hat ihren Grund in dem reflexiven begrifflichen Verstehensprozess der Erfahrung, und zwar als eine *Leistung der Distanznahme*. Begriffliche Fähigkeiten sind Fähigkeiten der Distanz und erlauben einzig und allein darin das Sehenkönnen. Wir treten *in* der Erfahrung in Distanz zu ihr, ohne aber ihre Nähe jemals verlassen zu können. Die *Herausbildung* und die *Realisierung* dieser begrifflichen Fähigkeit der Distanz sind der Gehalt von *Bildung*. Bildung ist eine Fähigkeit spezifischer Distanznahme, und die begrifflichen Fähigkeiten bestehen in nichts anderem als der Leistung, diese Distanz zu schaffen, und zwar um in ihr die Dinge *verändert zu sehen* und sie im Horizont und im Lichte unserer Lebenspraxis zu verstehen. Nur ein Wesen, das in die Nähe involviert ist, braucht Distanz zu dieser Nähe. Bildung ist aus diesem Grunde kein exponierter *Zustand*, etwa eines gewünschten Subjekts, sondern schlichtweg die Möglichkeit, begriffliche Fähigkeiten in ihrer Vielfalt und Feingliederung zu entwickeln und zu verwirklichen.

Bildung als diese Fähigkeit der Distanz, ja als eine Distanzleistung, ist ein zentrales Vermögen, das alle unsere Möglichkeiten und Wirklichkeiten, in denen wir leben, selbst indiziert, die allesamt die Signatur von Bildung tragen. Unsere Welt wird begrifflich gefärbt, und die Nuancen der Farbgebung sind dem Reichtum einer Welt geschuldet. Aber mehr noch: Alle unsere sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Grunddimensionen von Bildung verändern sich zudem in ihrer *Qualität* mit der Möglichkeit, zu ihnen selbst in Distanz zu treten. Das Sehen, Fühlen, Hören, insgesamt das Ästhetisch-Sinnliche und Emotional-Pathische, aber auch das Denken, Handeln, Urteilen oder Einbilden und Vorstellen verändern sich in der Qualität durch die Möglichkeit, ein Verhältnis zu ihnen, und zwar durch Distanzierung, einzugehen. Es ist kein Verhältnis *in*, sondern *durch* Distanz. So ist Bildung eine Fähigkeit, nicht nur zur Erfahrung der

4 Auch Ludwig Wittgenstein bindet bezeichnenderweise in seinen Philosophischen Untersuchungen immer wieder die begrifflichen, auf die Regelexplikation bezogenen Verstehensleistungen an das Sehen.

Welt, sondern zugleich zu den menschlichen Vermögen selbst in eine Distanz zu treten. Sie wird zu einer *begrifflichen* Qualität *aller*, eben auch ästhetischen Vermögen, die sich in dieser Weise bilden. Das meint Bildung.

Bildung ist auf zweifache Weise untrennbar in die Erfahrung verstrickt. Erstens ist sie und sind begriffliche Fähigkeiten für die Möglichkeit, dass wir Erfahrungen tatsächlich machen können, unverzichtbar. Mitunter bleibt zu konstatieren, dass sie in der Folge auch über die Möglichkeiten und die *qualitativen* Weisen, Erfahrungen zu machen, entscheiden, ja, sie sind maßgeblich daran beteiligt, welchen künftigen Fragen und Problemen, aber auch welchen Gegenständen und Zusammenhängen wir überhaupt über das natürliche Maß kindlicher Neugier, die erste Regungen des Begrifflichen inkludiert, hinaus unsere Aufmerksamkeit schenken. Zugleich aber werden genau diese begrifflichen Fähigkeiten nur in den reflexiven Wechselwirkungen als Erfahrung gewonnen und zudem verfeinert.

Zweitens wird nun deutlich, in welcher Weise Erfahrung ein Einspruch, Tribunal oder auch ein Widerfahrnis werden kann, das Begriffliches und Sinnliches umfasst. Im Akt der Distanzierung wird die Erfahrung selbst zum *Tribunal* der eigenen Erkenntnis, des eigenen Erfahrungshorizontes. Wir werden nunmehr gezwungen, uns von unseren bisherigen Erfahrungen, die die unsrigen bleiben, fragend und verstehend zu distanzieren. Das Erfahrene fügt sich nicht mehr in das Sinn- und Bedeutungsgeflecht des Verstehenshorizontes ein und bedarf eines Umgestaltens der eigenen Wahrnehmungs- und Erfahrungsmatrix. Wir distanzieren uns zunehmend prozesshaft von dem bisher Gedachten, werden nachdenklich (vgl. Blumenberg, 1980). Die ohnehin vorläufigen und unzureichenden Interpretationsschemata von Selbst und Welt werden fragil. Ein solcher Einspruch fordert uns dazu auf, die *begriffliche* Apparatur, den begrifflichen Horizont unseres Verstehens und unsere Interpretationsschemata umzustrukturieren. Zugleich schließt dieser Prozess eine veränderte Wahrnehmung von Welt und Wirklichkeit ein. Das Begriffliche ist in diesem Sinne als ein Sehenkönnen, als eine „*perceptio per distans*“ [sic!] (Blumenberg, 2007) das Netz, das Geflecht, in dem sich unsere Wirklichkeit am Ende verfängt, das sie einfärbt und zu verstehen sucht.

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass Bildung und mit ihr die begrifflichen Fähigkeiten grundlegend an dieser erfahrungsbezogenen „Störung“ der eigenen Weltzugewandtheit, an dem Widerfahrnis beteiligt sind. Das fungierende Begriffliche wird durch die *begriffliche* Distanzierung suspendiert. Die Erfahrung kann nur zu einem Tribunal, d. i. zu einem Widerfahrnis werden, dadurch dass wir eine Sensorik für das Begriffliche haben, um der Erfahrung selbst überhaupt unsere Aufmerksamkeit widmen zu können, sie selbst im Tribunal thematisch, sie selbst zum Gegenstand werden zu lassen. Diese Aufmerksamkeit, diese Distanz zu unseren fungierenden Begriffen macht uns empfänglich für das Nichtselbstverständliche, das Nachdenkliche, für Kritik und Skepsis (vgl. u. a. Fischer & Ruhloff, 1993). Nur so kann konsequenterweise eine solche Sinn- und Bedeutungsirritation der Erfahrung *wahrgenommen* werden, nur in dieser Weise wird sie auffällig, kann zu einem Einspruch werden. Im Grunde bedarf es einer begrifflichen Verfeinerung der Empfänglichkeit und der Aufmerksamkeit, damit die Erfahrung überhaupt zu einem Widerfahrnis werden kann. Und jede sinnlich wahrgenom-

mene Differenz kann in der Erfahrung potenziell einen Unterschied im Begrifflichen ausmachen (vgl. auch Lauer, 2013, S. 375).

Kurzum: Erfahrungen sind durch begriffliche Fähigkeiten reflexiv. (a) In ihnen bildet sich das Begriffliche als Matrix und Interpretationsschema der Wahrnehmung. In der Wahrnehmung sind sonach immer begriffliche Fähigkeiten enthalten. Das Resultat derartiger Erfahrungen, so könnte festgehalten werden, sind *Begriffe als sprachlich fundierte Interpretationsschemata*, also Regeln, die die Beziehungen unserer sozialen Welt, ihr Sinngewebe, das in die Sprache eingewoben ist, tragen. (b) Zum anderen transformiert sich in der Erfahrung das Begriffliche selbst, insofern sie zum Tribunal wird, das heißt, dass das bislang fungierende Begriffliche auffällig wird. Diese kritische Aufmerksamkeit für das Begriffliche bildet sich ebenfalls nur in der Erfahrung.

3. Bildung erster und zweiter Ordnung

Die Erfahrung zeigt sich in zweifacher Weise mit dem Bildungsprozess verbunden. Zum einen ist sie der Grund der Wechselwirkung, auf dem sich begriffliche Fähigkeiten als reflexive Sinnlichkeit in Verstehensprozessen herausbilden und verfeinern, zum anderen ist sie als Tribunal die Gestalt, unter der sich Bildungsprozesse als Umgestaltung von Horizonten vollziehen. Der Bildungsbegriff, der ein konstitutives Verhältnis zur Erfahrung besitzt, muss diese zwei Dimensionen abbilden und aufeinander beziehen können. Dabei sind in Analogie zu den Erfahrungsdimensionen zwei Momente von Bildung heuristisch-analytisch voneinander unterscheidbar, die aber am Ende nur in ihrer Verschränktheit verstehbar sind. Die zunächst getrennt voneinander erscheinenden Dimensionen von Bildung und Erfahrung sind zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Eine solche Unterscheidung, die hier als Bildung erster und zweiter Ordnung markiert wird, könnte hilfreich sein, über Grenzen und Möglichkeiten der Unterstützung von Bildungsprozessen nachdenken zu können. Insbesondere wird damit deutlich, dass Bildung und Bildungsprozesse weder vom Himmel fallen oder sich ereignen (oder eben auch nicht) noch in jedem Falle aus Quasi-Konversionen bestehen, die einer „Revolution der Gesinnung“ (Kant) gleichen, sondern schlichtweg aus begrifflichen *Fähigkeiten* und Leistungen einer spezifisch-begrifflichen *Distanzierung* (vgl. 4.) bestehen, die gefördert werden können oder denen zumindest Raum zur Entfaltung gegeben werden kann. Damit ist nicht gleich der Anspruch verbunden, dass Bildungsprozesse etwa pädagogisch verfügbar wären und herstellbar seien. Hier geht es lediglich um den nicht unwichtigen Hinweis, dass wir eine begriffliche Aufmerksamkeit gegenüber der Welt verfeinern müssen, damit selbstverständliche Horizonte auch allererst in Bewegung geraten können. In jedem Falle verweist die Distanzleistung von Bildung auf einen zentralen Punkt: Bildungsprozesse sind *indirekte* Prozesse, sie brauchen den Umweg, den Irrtum, den Raum der Reflexion und der Nachdenklichkeit, die sich einer Linearität und den direkten Prozessen der Einwirkung entziehen, sie verweisen vielmehr auf *rekursive* Distanzierungen, die dem Sich-Verstehen vor dem Hintergrund unzureichender Gründe innewohnen.

Kommen wir nunmehr zu der Unterscheidung von Bildung in eine erste und zweite Ordnung, die im Wesentlichen darin besteht, dass sich in dem ersten Fall Bildung als Wechselwirkung in der Bekanntschaft und Aneignung von Welt versteht, bei der begriffliche Fähigkeiten in den bestehenden Erfahrungskontexten dieser Wechselwirkung allererst aktualisiert und verfeinert werden. In der Bildung zweiter Ordnung werden die Erfahrungskontexte nicht nur ausdifferenziert, sondern die Erfahrung wird zum Tribunal des Denkens, Handelns und Urteilens.

In der Bildung erster Ordnung geht es also insgesamt schlichtweg um Prozesse, in denen begriffliche Fähigkeiten ausdifferenziert werden sollen. Sie gehören im Grunde in den Kontext der ästhetischen Bildung einer reflexiven Wahrnehmung und zu den hermeneutischen Praxen des Verstehens. Begriffliche Fähigkeiten können nicht von der Erfahrung getrennt gedacht werden, sondern sie entwickeln sich mit ihr. Je feiner diese sind, desto feinsinniger zeigt sich die Welt. Wenn beispielsweise McDowell (2012) davon spricht, dass Bildung so etwas wie eine Verantwortung ist, die wir gegenüber der Welt einnehmen (S. 12), dann mag er genau diesen Zusammenhang der Verantwortung für Welt im Blick haben, ihr *begrifflich* gerecht zu werden, Welt in den Maschen unserer Sprache im Repertoire unserer Begriffe möglichst gut zu begreifen.

In möglichen Erfahrungen entstehen die Signaturen, Deutungsmuster und Interpretationsschemata der bildenden Grunddimensionen der Selbst-, Sozial- und Sachbezüge. In der begrifflichen Verfeinerung unserer Bezüge gestalten sich eben nicht nur die Horizonte des Verstehens aus, sondern bildet sich zugleich unser reflexives Zur-Welt-Sein unter der Gestalt symbolischer Formen (Cassirer) aus. Aber neben dieser Lernfunktion der Bildung erster Ordnung als eine Einführung in die „begriffliche Welt“ ist ein weiteres Moment bedeutend. In diesen Bildungsprozessen sind nicht nur unsere begrifflichen Fähigkeiten immer schon in Anspruch genommen, vielmehr geschieht die verstehende Aneignung der symbolischen Welt bereits als ein Distanzgeschehen in mehrfacher Hinsicht. Erstens, insofern die angeeignete symbolische Welt bereits eine kulturelle Distanzleistung selbst ist, aber eben keine eigene i. e. S., zweitens, da diese Aneignungsprozesse des Verstehens als hermeneutische Praxis stets eine Distanzleistung implizieren, und, drittens, da es im Bildungsprozess erster Ordnung darum geht, die Aufmerksamkeit gerade auf das Begriffliche zu legen, eine Aufmerksamkeit auf Fragen nach Sinn und Bedeutung, auf die Offenheit einer Welt, die nur unzureichende Gründe und Überzeugungen bereithält.⁵ Diese drei Punkte mögen knapp erläutert werden:

- 1) Die verstehende Aneignung der symbolischen Welt – in der Regel über die Vielfalt der sogenannten Kulturgegenstände und die unterschiedlichsten Lernprozesse in den bildenden o. g. Grunddimensionen – hat das Ziel, dass wir uns früh in unserer symbolischen Welt bewegen und orientieren können, eigene Verstehensleistungen erproben und mitteilen können, lernen, dass wir Überzeugungen haben sollten, für die wir einstehen und Gründe angeben müssen.

5 Die Bildung erster und zweiter Ordnung ist daher auch eng verbindbar mit einer rhetorischen Bildung in der Tradition eines Aristoteles', Nietzsches oder Blumenbergs.

- 2) Wilhelm von Humboldt fordert in seinen Überlegungen zur Bildung mannigfaltige Situationen als Erfahrung. Er hat offensichtlich im Blick, die Fähigkeiten der verstehenden Distanznahme hinsichtlich *aller unserer Vermögen* zu fördern. Dahinter steht allerdings eine wichtige Implikation, die den Begriff der *Situation* selbst betrifft. Wir befinden uns verstehend überhaupt nur in einer Situation, wenn es uns gelingt, eine wie auch immer große oder kleinere Distanz zu dem „Gegenstand“ des Verstehens, zu der Sache, die in der Situation eine Antwort verlangt, herzustellen. Wenn Humboldt mannigfaltige Situationen des Verstehens favorisiert, die er gegen die Uniformität und Einförmigkeit wendet, unterlegt er zugleich den Bildungs- und Lernprozessen die *Notwendigkeit der Distanzleistung*. Während Einförmigkeit eher undistanzierte, das heißt, selbstverständliche Routinen einschleift oder einübt, fordern Mannigfaltigkeit und Situativität die begriffliche Fähigkeit nachdenklicher Distanz und das essayistische Spiel der Perspektiven (Musil) für das Verstehen heraus.⁶
- 3) Die begrifflichen Fähigkeiten, die in einer Bildung erster Ordnung erworben werden, markieren die entscheidende und wichtige Empfänglichkeit für eine Welt des Sinns und der Bedeutung, sie konstituieren das ästhetische *Fundament* reflexiver Sinnlichkeit und die *Aufmerksamkeitspraxen* für die Bedeutung von begrifflichen Interpretationsschemata und Deutungsmuster für Mensch, Welt und Gesellschaft. Das zu fördernde vielseitige Interesse, wie es Herbart nennt, an Fragen, Problemstellungen und größeren Zusammenhängen ist nicht von seiner Grundlage und der Bildung begrifflicher Fähigkeiten zu trennen. Die verstehende Auseinandersetzung mit Kunst, Literatur und Musik, Sprache, Religion, Wissenschaft, Recht, Ökonomie und Geschichte, Natur und Technik ist daher immer auch eine Einübung in Distanz und von Beginn an zugleich der potenzielle Übergang hin zu einer Bildung zweiter Ordnung, mit der sich zugleich eigene Distanzierungsprozesse vollziehen (vgl. Dörpinghaus, 2009, S. 45–46).

Bildung ist eine Distanzleistung, die die Wahrnehmungsebene nicht verlässt, im Gegenteil, vielmehr eine andere Ebene der Sicht erlaubt. Diese begrifflichen Fähigkeiten sind daher ästhetisch orientiert und umschließen keineswegs wahrnehmungsabstinente Rationalismen. In unserer begrifflichen Fähigkeit bewahren wir uns so den Sinn für die Ansprüche der Welt. Die Bildung *zweiter Ordnung* ist die eigentliche begriffliche kritische Distanzleistung als tribunaler *Bildungsprozess*, der die Distanz *zu den eigenen Vermögen* einschließt. So wird zugleich das Selbstverhältnis im Kontext des Sozial- und Weltverhältnisses reflexiv und thematisch. Erst dieser Prozess erlaubt eine andere Sicht auf die Welt und fragt danach, ob wir die Welt, so wie wir sie sehen und begreifen, auch so sehen und begreifen wollen. Die Erfahrung wird zu einem Einspruch, dem wir uns nicht entziehen können und der eine Rechtfertigung im Raum der *unzureichenden*

6 Die Bildung erster Ordnung bleibt aber darin zwangsläufig an konkrete Lebensformen gebunden und ist daher nicht von gesellschaftspolitischen und -kritischen Fragestellungen zu trennen, die im Kontext einer Bildung zweiter Ordnung thematisiert werden (vgl. auch Dörpinghaus, 2011).

Gründe verlangt. Der Mensch muss sich *im Bildungsprozess* rechtfertigen, er *muss* in diesem Prozess den *Horizont* seines Verstehens verändert begreifen, er muss seine Interpretationsschemata umbilden. Die begrifflichen Gehalte, die selbstverständlich wirksam sind, werden explizit und fordern ein Umdenken. Das mitunter Faktische der Bildung erster Ordnung wird in der Bildung zweiter Ordnung zum Ort des Möglichen. In diesem Prozess der Bildung, in dem Spielraum des Möglichen müssen wir als ein kritisches Ethos (Foucault) die richtige Stellung zur Welt finden.

Da allerdings beide Modi von Bildung *unmittelbar* aufeinander bezogen sind, gehört bei der Herausbildung, Verfeinerung und Aktualisierung begrifflicher Fähigkeiten in einer Bildung erster Ordnung mehr noch als alles andere zwangsläufig die zu vermittelnde skeptische Erkenntnis dazu, dass es keine letzten Gründe gibt und Überzeugungen vorläufig und provisorisch sind. Nur in der gewissermaßen Einübung dieser kritisch-skeptischen Einstellung kann die begriffliche Aufmerksamkeit für Sinn und Bedeutung überhaupt verfeinert und vor allem wachgehalten werden. Das zentrale Moment der begrifflichen Fähigkeiten erster Ordnung liegt nicht in dem lernenden Erwerb von begrifflichen Gehalten als Basis der Lebensform und -praxis, sondern im Moment der Bildung einer Fähigkeit der Distanz, die am Ende stets auf ein fragendes Denken zielt, auf eine Nachdenklichkeit als Offenheit für Sinn und Bedeutung (vgl. Dörpinghaus, 2003, S. 27–28). Allein diese Offenheit für ein Tribunal der Erfahrung ist die Legitimation, um überhaupt von einer *Bildung* der ersten Ordnung zu sprechen, die pädagogische Lernprozesse orientiert und die Offenheit für Welt bewahrt.

Bildung als eine Distanzleistung, als „freies, distanziertes Verhalten“ (Gadamer, 1990, S. 448), steht somit in einer radikalen Differenz zu Formen der Anpassung und der außerpädagogischen Indienstnahme von Bildungs- und Lernprozessen. Sie wird stattdessen als – lebenspraxisgebundene – Verwirklichung begrifflicher Fähigkeiten verstanden, die offen sind für Welt (vgl. McDowell, 2012, S. 138). Darin und in der Offenheit muss Bildung in jeder Hinsicht als ein gesellschaftliches und zu verantwortendes Wagnis erkannt werden, eine Welt so einzurichten, dass sie den Maßstäben eines begrifflichen Wesens in seiner größtmöglichen Freiheit, Mündigkeit und Offenheit auch faktisch (Bildung erster Ordnung) gerecht wird. Als begriffliche Wesen leben wir in einer Welt des Sinns, nicht in einer Umwelt der Bedrängnis, der er sich lediglich anzupassen hätte (vgl. Gadamer, 1990, S. 447–448). Die Anpassung kennt keine *Wechselwirkung* von Spontaneität und Rezeptivität, keine begriffliche Gestaltung von Welt, keine Weltmodellierung, die den *Einspruch* und den *Anspruch* der Welt bewahrt. Im Bildungsprozess, gleich welcher Ordnung, passen wir uns *nicht* unserer Umwelt an, sondern *verändern* – je nach Ordnung mehr oder weniger – unsere Sicht- und Wahrnehmungsweise unserer Welt. Den Menschen zu behandeln, als bestünde sein Leben ausschließlich in der Anpassung an Vorgegebenes, ihm nicht die Fähigkeit der Gestaltung zu gestatten und ihn zu unterstützen, sein Leben „in die eigene Hand“ zu nehmen, beraubt ihn einer Würde, so schwer dieser Begriff auch wiegt, die für das Zusammenleben schwer verzichtbar ist.

4. Bildung als Verzögerung. Die Distanz des Reflexiven

Die für den Bildungsbegriff entscheidende begriffliche Fähigkeit besteht in einer Distanzleistung, der eine *eigene* Form der Reflexivität korreliert. Die Frage ist doch, wie eine spezifische Distanz *in der* Erfahrung gedacht werden kann, die aber den Erfahrungsraum nicht verlässt. Wie müssen wir uns eine reflexive Distanzierung empirisch vorstellen? Denn nur in einer empirischen Anbindung an die Erfahrung ist Bildung nicht nur verständlich, sondern kann gefördert und durch entsprechende Rahmenbedingungen überhaupt erst ermöglicht werden. Die Zeit gilt bereits in der Erfahrungskonzeption Kants u. a. als ein sogenanntes Schema, das Begriff und Anschauung zusammenzudenken erlaubte. Mit ihr hat das Reflexive gewissermaßen einen Fuß im Empirischen. Mit anderen Worten: Zeit erlaubt die Möglichkeit der Erfahrung. Umso wichtiger ist es, nachzufragen, um welche Zeit es eigentlich im Bildungsprozess geht, welche Zeitgestalt pädagogisch intendiert ist. Die *spezifische* Distanzleistung von Bildungsprozessen trägt die Signatur der Verzögerung. Sie ist also diejenige Zeitdimension, die dem Menschen als ein reflexives begriffliches Wesen innewohnt. Wir distanzieren uns in Nachdenklichkeit von den Selbstverständlichkeiten unseres Horizonts und unternehmen den Versuch, etwas anders als vorher zu verstehen. In der und durch die Verzögerung wird eine andere *Ebene der Sicht* eröffnet, wird die *Registratur der Begriffe* vakant.

Die Verzögerung markiert so als ein Grenzphänomen den *Übergang* von der bloßen *Nutzbarmachung* und der mit ihr verbundenen Sichtweise im Kontext einer andrängenden Umwelt und Wirklichkeit hin zu der Frage nach dem Sinn und der Bedeutung von etwas, um das es geht, in Verbindung mit den Grunddimensionen von Bildung, den Selbst-, Sozial- und Weltverhältnissen. Mit ihr lernt der Mensch im Sinne des Begrifflichen allererst zu *sehen*, indem er auf einen Reiz nicht sofort reagiert, ihm Widerstand entgegenbringt und so Freiheit schafft (vgl. hierzu auch Nietzsche, 1988, S. 108). Ganz in diesem Sinne wohnt ihr die *Kritik* inne, da sie jedes Urteil nicht nur suspendiert, sondern gerade in der Suspension zu einer *neuen* Dimension der Sicht und der Praxis führt (vgl. hier mit Bezug auf Foucault Butler, 2002, S. 250).

Eine *nachdenkliche* Bildung als Distanzleistung, die Resultat begrifflicher Fähigkeiten des Menschen ist, findet ihren alleinigen Ausdruck in der Zeit. Diejenige Distanz, die Bildung ausmacht und die die begriffliche Fähigkeit impliziert, liegt in einem Temporalspalt, der uns ein Verhältnis zu unseren bildungsrelevanten Grunddimensionen erlaubt. Mit anderen Worten: Die Verzögerung ist diejenige Form der Distanz, die der Reflexivität der Erfahrung sowie dem Verstehen innewohnt und die Bedingung von Bildungsprozessen ist. Erst diese Zeitgestalt erlaubt anzugeben, welches Verhältnis Bildung zur Erfahrung hat, wie der Begriff Bildung gleichsam empirisch auf die Erfahrung anzuwenden ist.

Erst im Moment der Verzögerung entsteht die Distanz, die reflexiv-rezeptive Bildungsprozesse ausmacht und in der Folge ermöglicht. Kurzum: Sie ist der *reflexive* Status des Begrifflichen. Ohne Zweifel hat jede Erfahrung eine rezeptiv-leibliche und nicht einholbare Dimension des Sinnlichen, die aber *nur* in Form des Begrifflichen überhaupt einen *reflexiven* Status erlangt. Genau dieser Übergang zum Reflexivwerden des Be-

grifflichen markiert die Verzögerung. Anders und in den Worten Wilhelm von Humboldts (2002c) formuliert: „Um zu reflectieren muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehn“ (S. 97). Diese Fähigkeit dieser Verzögerung ist Humboldt in der Sprache fundiert, insofern sie das Medium der Begriffe und der Reflexion ist, durch die der Mensch sich umsieht und orientiert (vgl. S. 98, vgl. auch S. 196). Daher sind insbesondere diejenigen pädagogischen Zeitgestalten von Interesse, die Distanzierungen, Pausen, Entlastungen, neue Freiräume des Zeitlichen, veränderte Aufmerksamkeit, gebrochene Ordnungen, Interessen und Verzögerungen erlauben, ihnen Raum und Anregung geben, so insgesamt zu einem fragenden Denken führen, in dem die Antworten auf eigene Fragen nicht immer schon bereit liegen (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2012).

Bildung ist ohne diese Art der Verzögerung nicht zu denken. Sie hält die Spannung von Distanz und Nähe, von Spontaneität und Rezeptivität, und zwar ohne sie vorzeitig aufzulösen. In ihr wird der bisherige Horizont der Weltbegegnung in seiner Vorläufigkeit als *Epoché* eingeklammert, suspendiert und vakant. Veränderte Bedeutungen und Sinn werden generiert, indem der Konnex eines linearen selbstverständlichen Fortgangs der Routinen unterbrochen wird. Es geht um einen Horizont, der in Bildungsprozessen ins Schwanken gerät.

Die Pointe des Begrifflichen liegt nun darin, in der ihm eigentümlichen Zeitgestalt dem Sinnlichen einen Ort in der reflexiven Rechtfertigungspraxis unserer Gründe des Verstehens zu geben. Zugleich ist sie als begriffliche Leistung der Distanzierung das Moment eines *empirischen* Gehaltes im Reich des Noumenalen, im Reich des Begrifflichen. Sie ist die empirische Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen und eine Distanzleistung der begrifflichen Fähigkeit, die weder reduziert werden können auf eine intentionale Leistung des Bewusstseins (vgl. Blumenberg, 2007, S. 560) noch auf ein bloßes Widerfahrnis, das etwa *ohne* begriffliche Fähigkeiten möglich wäre.

Diese Zeit betrifft als reflexiver Status des Begrifflichen ein anderes Sehen, eine andere Sichtweise, ein anderes Bild von Welt. Als *Prozess* der Distanzierung, als *actio per distans*, markiert sie den Übergang vom So-sein-Müssen des Faktischen hin zum Anders-sein-Können des Möglichen und ist als ein Tribunal der Erfahrung das Außerkraftsetzen der bestehenden Logik des Selbstverständlichen. Darin ist sie widerständig und negativ, also eine *Unterbrechung* des bisher Gedachten, eine Brechung des fungierenden begrifflichen Horizontes, das produktive Scheitern des Fortgangs einer Gegenwart in die andere (vgl. Merleau-Ponty, 1966, S. 484–485).

Bildung als eine begriffliche Fähigkeit aufzufassen, führt zu einer Vorstellung, die über die mit ihr verbundene Erfahrung empirisch sein *muss*, eine Erfahrung, in der die Reflexivität sinnlich ist und in der es um das erfahrungsbezogene Verstehen von Sinn sowie Bedeutungen geht. Die begrifflichen Fähigkeiten sind dabei ein Vermögen des Menschen, Distanz zu schaffen, um eine andere Ebene der Sicht zu haben, die sich nicht der Nutzbarmachung verschreiben kann. Diese Distanzierung ist als Verzögerung weder einem souveränen Subjekt noch einer bloßen Ereignishaftigkeit eines Geschehnisses, dem wir passiv ausgeliefert sind, geschuldet, sondern einem Tribunal der Erfahrung, mit dem unsere begrifflichen Fähigkeiten auffällig, unsere Horizonte des Verstehens fragil

werden. Es ist diese Distanzleistung als Verzögerung, mit der der Mensch empfänglich für die Welt der Bedeutung ist, eine Welt, die im Geheimnis ihre Offenheit bewahrt. Diese Fähigkeit ist am Ende das Vermögen des Verstehens im Kontext hermeneutischer Praxen, Welt zu begreifen, ohne die Fassungslosigkeit des menschlichen Seins zu verlieren. Bildung ist eine spezifisch *begriffliche Fähigkeit* des Sich-Verstehens und eine *Empfänglichkeit* für Bedeutung, die für eine Theorie der Erfahrung immer schon in Anspruch genommen wird. Sie steht für die Gestaltung der Welt durch begriffliche Fähigkeiten, die – in der Tradition der *phronesis stehend* – immer auch die Aufgabe haben, sich selbst zu befragen und damit offenzuhalten für die Welt, das Andere und das Tribunal der Erfahrung.

Für Bildungs- als Erfahrungsprozesse ist die Distanzstruktur der Verzögerung konstitutiv. Dieser Zusammenhang ist insofern bedeutsam, als von hier aus analytisch verstehbar wird, wie Bildungsprozesse auch eben *nicht* gefördert werden können. Wir brauchen Umwege, Irrtümer und Irrwege, Pausen und rekursive Zeitgestalten, die den Raum des sogenannten Intelligiblen ausmachen. Wir brauchen die Umständlichkeiten des Begrifflichen, die die schnellen und naiven Lösungen des Menschen verhindern, durch die die Menschen auf Distanz zur Welt gehen und sie dadurch zuallererst verstehen lernen, wenn überhaupt.

Literatur

- Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie* (3. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Blumenberg, H. (1980). Nachdenklichkeit. In *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. Jahrbuch* (S. 57–61). Heidelberg.
- Blumenberg, H. (1986). Anthropologische Annäherung an die Rhetorik. In ders. (Hrsg.), *Wirklichkeiten, in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede* (S. 104–136). Stuttgart: Reclam.
- Blumenberg, H. (2007). *Theorie der Unbegrifflichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2002). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. Übersetzt v. J. Brenner. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50(2), 249–265.
- Dörpinghaus, A. (2003). Didaktik der Verzögerung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung* (S. 24–33). Bielefeld: Janus.
- Dörpinghaus, A. (2006). Die letzte Dankbarkeit gegen die Kunst: Friedrich Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. In L. Koch & B. Fuchs (Hrsg.), *Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen* (S. 49–61). Würzburg: Ergon.
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.), *Glanzlichter der Wissenschaft* (S. 39–47). Saarwellingen: Lucius.
- Dörpinghaus, A. (2011). Auf dem Weg zum gelingenden Leben. In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.), *Glanzlichter der Wissenschaft* (S. 65–68). Saarwellingen: Lucius.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2012). *Einführung in die Theorie der Bildung* (4. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. K. (2012). *Die Abschaffung der Zeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, W., & Ruhloff, J. (1993). *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia.

- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode* (6. Aufl.). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Honneth, A. (2003). Zwischen Hermeneutik und Hegelianismus. John McDowell und die Herausforderung des moralischen Realismus. In ders. (Hrsg.), *Unsichtbarkeit, Stationen einer Theorie der Subjektivität* (S. 106–137). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1944/2008). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (17. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Humboldt, W. von (2002a). *Werke in fünf Bänden. Bd. I.* Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. von (2002b). *Werke in fünf Bänden. Bd. II.* Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. von (2002c). *Werke in fünf Bänden. Bd. V.* Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koller, H.-Ch. (1999). *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.
- Koller, H.-Ch. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauer, D. (2013). Leiblichkeit und Begrifflichkeit. Überlegungen zum Begriff der Wahrnehmung nach McDowell und Merleau-Ponty. In I. Günzler & K. Mertens (Hrsg.), *Wahrnehmen, Fühlen, Handeln. Phänomenologie im Wettstreit der Methoden* (S. 365–381). Münster: Mentis.
- McDowell, J. (2012). *Geist und Welt*. Aus dem Englischen von T. Blume, H. Bräuer & G. Klass (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Nietzsche, F. (1988). Götzen-Dämmerung. In G. Colli & M. Montinari (Hrsg.), *Kritische Studienausgabe in 15 Bänden* (Bd. 6). München: dtv.
- Quine, W. (1979). *Von einem logischen Standpunkt. Neun logisch-philosophische Essays*. Frankfurt a. M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Sellars, W. (1956). Empiricism and the Philosophy of Mind. In H. Feigl & M. Scriven (Hrsg.), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science. Volume I: The Foundations of Science and the Concepts of Psychology and Psychoanalysis* (S. 263–329). Minnesota.
- Strawson, P. (1992). *Die Grenzen des Sinns. Ein Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft*. Aus dem Englischen von E. Lange. Frankfurt a. M.: Anton Hain.
- Thompson, Ch. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung: Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914–1916, Philosophische Untersuchungen* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Abstract: As a conceptual ability of man, education constitutes a dissociative performance of deferment based on experience. This skill is part of man's natural endowments and it constitutes the precondition for the possibility of any kind of hermeneutical practice of reflexive perception, detached behavior, or critical reflexivity. Contrary to the myth of an experience that resembles a crisis-ridden occurrence and to which education can only react retroactively, the fundamentals of the theory of education outlined here refer to the always active conceptual-reflexive and critical factor of experience which is, in turn, a prerequisite for turning it into a value that generates experience.

Keywords: Education, Conceptions, Experience, Time, Distance

Anschrift des Autors

Univ.-Prof. Dr. Andreas Dörpinghaus, Universität Würzburg,
Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft,
Oswald-Külpe-Weg 86, 97074 Würzburg, Deutschland
E-Mail: andreas.doerpinghaus@uni-wuerzburg.de